

SIMPÓSIO 31

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) E/OU SEGUNDA LÍNGUA (L2)

COORDENAÇÃO:

Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
savio_siqueira@hotmail.com

Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Universidade Federal da Bahia
dscheyerl@hotmail.com

AS ENTRE-FRONTEIRAS DO ALEMÃO E DO PORTUGUÊS NO SUL DO BRASIL: CONFLITOS E SUPERAÇÕES

Denise Scheyerl –UFBA

RESUMO: A história da imigração e colonização alemãs data de 1824, quando, por interferência de Dom Pedro I, chegavam ao Brasil os primeiros alemães. Esse percurso também é marcado por importantes acontecimentos, destacando-se a intervenção da ditadura de Getúlio Vargas, que em nome de uma política de nacionalização, levou à interdição das línguas de todos os imigrantes durante o Estado Novo (1937-1945). Contudo, os imigrantes alemães conservaram seus bens culturais até a atualidade, sobretudo a língua alemã, usada quase que exclusivamente como meio oral em situações informais. Após o período Vargas, os descendentes desses imigrantes não foram mais alfabetizados na sua língua materna alemã, apenas tendo acesso ao aprendizado do alemão padrão na escola e, portanto, com o status de uma língua estrangeira. Considerando que esses “alemães brasileiros”, ou melhor, “brasileiros alemães”, continuaram falando seus dialetos no ambiente familiar, o presente ensaio se propõe ilustrar os traços pluriculturais e interlinguísticos em contextos de fala do Brasildeutsch – a hibridização linguística dos vários dialetos alemães trazidos para o Brasil, com o alemão institucionalizado e o português brasileiro com suas variantes do sul do país, buscando-se contribuir para a discussão do papel pedagógico das instituições e de outras questões interrelacionadas a conflitos linguístico-culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Brasildeutsch; hibridização lingüística; discriminação linguística.

Introdução

O presente estudo pretende contribuir para a compreensão da situação multilingue em regiões do Brasil, a exemplo do Espírito Santo, mas notadamente no Sul do país, nos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, onde imigrantes alemães se concentram desde 1824.

Tendo em vista a complexidade do cenário sociolinguístico desses descendentes de imigrantes, objetiva-se, assim, problematizar a situação de conflitos linguísticos e identitários existentes nessas áreas, as quais ganham ainda mais força nas interações sociais entre os sujeitos que ali convivem.

O contexto

Segundo Roche (1969), logo após a declaração de independência no ano de 1822, o governo brasileiro começa a estimular a vinda de colonos alemães para o país, com o objetivo principal de ocupar e proteger as fronteiras meridionais do império. Assim, os primeiros imigrantes alemães, agenciados por D. Pedro I e sua esposa Leopoldina de Habsburg,

chegaram em 1824 e fundaram a primeira colônia, a de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

Esses imigrantes partiam não só da Alemanha, de Schleswig-Holstein (capital Kiel), Hamburgo, de Hannover, capital da Baixa Saxônia, de Hunsrück, no estado de Rheinlandpfalz – Palatinado- (capital Mainz), Baden-Württemberg (capital Stuttgart), da Vestfália (Nordrheinwestfalen, capital Düsseldorf) e da Pomerânia, hoje parte do estado de Mecklenburg-Vorpommern (capital Schwerin) e, em sua maior parte território polonês, mas também do Tirol (Áustria, Itália).

As causas desse processo migratório podem ser encontradas na industrialização da Europa e conseqüente exigência de mão-de-obra especializada, que causou a exclusão de centenas de artesãos e camponeses, obrigando-os a migrarem. Isso também era encorajado, por um lado, pelo governo alemão e, por outro, pelo estado brasileiro, com promessas de uma vida melhor para esses trabalhadores.

Com a expansão da lavoura cafeeira (1840) e proibição do tráfico de escravos (1850), o governo brasileiro sentiu a necessidade de aumentar a quantidade de trabalhadores livres. Assim sendo, a imigração que inicialmente tinha uma política de povoamento, de ocupação de espaços vazios, agora tratava de garantir que os imigrantes se tornassem mão-de-obra para as lavouras.

Mas logo, o paraíso brasileiro mostrou o seu lado insólito. A espera pelo cumprimento de promessas, como o desenvolvimento de região com a construção de vias de acesso e a promessa de subsídios através de concessões financeiras ou instrumentos de trabalho (ferramentas, sementes, gado, material de construção) não foram cumpridas. Além disso, a desejada liberdade de culto de religião era somente tolerada, pois ia contra a Constituição brasileira vigente. Segundo as leis da época, os imigrantes protestantes não podiam construir prédios que tivessem a aparência de igreja, colocando sinos ou cruzeiros.

Quando os imigrantes eram empregados em alguma fazenda, muitos se viram na condição de “semi-escravos”, trabalhando por horas a fio, sem receber o que fora prometido. Muitas vezes eram maltratados pelos senhores de terras. Alguns se endividaram ao comprar terras mais caras, enganados pelos proprietários de companhias de colonização e viram-se forçados a retornarem para a Alemanha (ROCHE, 1969).

Poucas colônias sobreviveram, mesmo que de forma precária, voltando a um estilo primitivo de vida, há muito tempo extinto na Alemanha. Outras colônias conseguiram se expandir demograficamente, desenvolvendo sua economia e novos trabalhos, alguns desconhecidos dos brasileiros.

Devido a essas dificuldades pela sobrevivência dos primeiros alemães no Brasil desde a sua viagem precária, o governo alemão resolveu proibir a imigração em 1859.

Foi no século XX que chegou a maior parte dos imigrantes alemães no Brasil. Só na década de 1920 desembarcaram 70 mil alemães no país. A maior parte desses imigrantes não se dirigia mais para as colônias rurais, e sim para os centros urbanos. Eram operários, professores, refugiados políticos, artífices. A cidade de São Paulo recebeu a maior parte dessa nova onda de emigração: em 1918 viviam na cidade cerca de 20 mil alemães. Outros se estabelecem em Curitiba, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

Mais recentemente, a partir da década de 1970, sulistas descendentes de alemães têm migrado para a região Centro-Oeste em busca de melhores condições de vida no campo. Estima-se que haja um milhão de falantes de alemão no Brasil, a grande maioria bilingües ou multilingües, considerando-se que falam a variante dialetal, o português e o alemão padrão.

A Língua Alemã no Sul do Brasil

Após 185 anos e apesar da falta de reconhecimento oficial como capital cultural e mesmo vítima de políticas exterminatórias agressivas, como na época da campanha de nacionalização de Vargas, na década de 1930, a língua de imigração continua viva e presente nas comunidades como um falar regional brasileiro.

Não existe um dialeto teuto-brasileiro unificado. A língua falada pelos descendentes de alemães é formada por diversos dialetos e hibridizada com o português. Trata-se na grande maioria dos casos de uma mistura de dialetos de várias regiões alemãs, entre eles o Platt, o Rheinfränkisch, o Moselfränkisch e o Hunsrückisch. O dialeto mais difundido é o Riograndenser Hunsrückisch (ALTENHOFEN, 1996). Reunidos, formam o que chamamos Brasildeutsch (BORSTEL, 2010). Os mais velhos, na zona rural, se comunicam mais frequentemente em alemão que os jovens nas cidades.

Esse fato, por si, já evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas em comunidades bilingües, com o objetivo de se conhecer e reconhecer a situação de bilingüismo desses grupos de línguas minoritárias – conceito político que não está associado ao número de falantes, mas ao prestígio que uma língua desfruta no meio social (MAHER 2007; RAJAGOPALAN 2008) – uma vez que seus membros, de forma geral, não se vêem como sujeitos bilingües e esse bilingüismo não é reconhecido pela sociedade majoritária.

No caso do alemão, apesar de ter sido a língua mais falada, pelo menos no Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, até 1940, em termos numéricos pode-se dizer que, no Brasil, sempre foi língua minoritária, por não desfrutar do status de língua oficial do país, como outras minorias linguísticas como as nações indígenas, os grupos de fronteira, as comunidades de surdos e, por extensão, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Bi/Multilingüismo no Âmbito da Língua Minoritária

Embora o bi/multilingüismo (uso alternado de duas ou mais línguas) seja um fenômeno social mundial, poucos são os países que se reconhecem como multilingües. A pretensa uniformidade linguística e cultural, um desideratum do século XIX, presente na ideologia “uma língua, uma nação” norteou os projetos de construção de muitos estados-nações e gerou o mito do monolingüismo propagado no Brasil, como forma de apagar as línguas nacionais minoritárias e de imigração. Assim, todo discurso que circula na nossa sociedade carrega a noção de que ser brasileiro é sinônimo de ser falante do português.

Observa-se que o Brasil é um dos oito países que abrigam em seu território metade das línguas faladas no mundo. Se considerarmos que existem 6000 línguas no planeta, metade delas é falada nesses oito países, sendo quase 1000 só na Índia. No Brasil, além das 190 línguas indígenas, convivem com o português brasileiro quase vinte línguas de origem européia e asiática, trazidas pelos imigrantes que se estabeleceram no país. Destacam-se, então, exatamente no sul e sudeste os descendentes de alemães e italianos, falantes de diferentes dialetos, alguns deles hoje já desaparecidos nos territórios europeus de origem, como o pomerano, que sobrevive unicamente em áreas do Espírito Santo e em localidades da região Sul (BAGNO 2007).

Diante de tal contexto, pergunta-se então: Como são vistos os grupos de minorias linguísticas que insistem em sobreviver à opressão da língua majoritária? Que representações de línguas e dos sujeitos que as falam são construídas nos discursos da sociedade e dos grupos de línguas minoritárias?

Contexto sociolingüístico de grupos de línguas minoritárias e suas representações

O quadro que normalmente se apresenta na região sul, segundo Fritzen (2008), não é simplesmente bilingüe, mas bidialetal e multilingüe. Temos então:

- 1) A língua de herança (= língua do lar, aprendida em casa por imigrantes e seus descendentes), o chamado “famílioleto”, falado pelo grupo minoritizado;
- 2) A variedade de prestígio desta língua de herança, nesse caso, o alemão padrão que se restringe a poucos eventos, como em aulas de alemão na escola (desde 2005 no currículo oficial), em cultos da Igreja Luterana;

- 3) O português padrão através da escola; e
- 4) O português do grupo, no qual ficam evidentes as marcas do alemão.

Embora o alemão hoje seja ainda a língua de interação em várias comunidades do sul, a língua é estigmatizada e as pessoas que a falam são associadas à categoria social e étnica “de colonos alemães”, em um sentido pejorativo. Para a sociedade majoritária, quem fala o alemão é visto como colono, tem pouca instrução e fala um dialeto, uma língua considerada inferior (isso não era assim até a década de 1940, quando o alemão desfrutava de posição de prestígio, legitimada por agências de letramento, como escolas, igreja e imprensa).

Vejamos alguns depoimentos dessas representações:
Trecho da crônica “Olhos azuis” de Raquel de Queiroz:

Quem anda pela chamada “zona alemã” dos estados do sul, e especialmente pelo “Vale do Itajaí” em SC, a sensação que tem é de estar em país estrangeiro, e país estrangeiro inamistoso. E essa sensação nos é transmitida não só pela cor do cabelo e dos olhos dos habitantes, não só pelos nomes que se ostentam nas placas das lojas e dos consultórios, não só pelo estilo arquitetônico, é, antes e acima de tudo, pela fala daquela gente. O brasileiro do Vale do Itajaí quando fala a língua nacional, fala-a como um estrangeiro. Fala-a como a falaria qualquer alemão com poucos anos de Brasil, em certos casos nem assim a sabe falar. Fala mal, com sintaxe germânica, com uma pavorosa pronúncia germânica (QUEIROZ, 1949, p.35).

A eminente escritora se indigna com o cenário encontrado no Vale do Itajaí (SC) ao ser confrontada com “a cor do cabelo e dos olhos dos habitantes”, as placas escritas em alemão e “a fala daquela gente”, o que desestabiliza a sua imagem pretensamente unificada e essencialista de cultura brasileira, construída como apoio dos discursos hegemônicos. Justo no Brasil, a experiência de imigração e, por consequência, a justaposição de diferentes culturas, tornou visível o “hibridismo cultural”, de que nos fala Bhabha (2003). A crônica de Queiroz evoca, contraditoriamente, a visão de um Brasil monolíngue, no qual a “língua nacional”, na verdade uma abstração de língua falada de forma idealizada, deve ser expressão máxima de brasilidade (FRITZEN, 2008).

A estigmatização relativa ao português falado pelos descendentes de imigrantes construída nos discursos hegemônicos, ainda presente nos dias de hoje, tem contribuído para a auto-imagem negativa de seus falantes que se sentem inseguros ao falar o português. Até os professores em depoimento a Fritzen (2008) relatam a sua insegurança para se expressar em público ou em situações fora da comunidade bilingue onde moram e trabalham, por temerem deixar escapar marcas linguísticas do alemão no português.

Em entrevista concedida a Mailer (2003), um pastor da Igreja Evangélica Luterana assim se pronunciou com relação ao alemão falado em Blumenau: O alemão de Blumenau não é alemão. É muito difícil falar alemão em Blumenau. Eles não conseguem pronunciar o ü, o ö etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes, mas não adianta.

Uma colega, professora da UFBA, filha de imigrantes alemães do Paraná e que aprendeu a variedade local do alemão em casa e mais tarde a norma culta na escola, confessou não se sentir à vontade para falar essa língua, pois já fora corrigida por vários colegas brasileiros do setor de alemão, que aparentemente se vêem como falantes do Hochdeutsch, a variedade dialetal normatizada como culta, o alemão padrão. Esses exemplos comprovam, assim, uma concepção idealizada de língua, como algo puro e imutável, segundo a qual a língua alemã, mesmo apresentando diferenças dialetais tão marcantes dentro da própria Alemanha, Áustria ou Suíça, tem de corresponder ao modelo de língua alemã tida como padrão na Alemanha, senão “não é alemão”, conforme coloca o pastor. Ela é, por isso, vista como única referência cultural e linguística legítima. E é essa ‘língua superior’, abstrata, que é evocada nas representações da língua alemã presentes no sul.

Afirmar desse tipo, portanto, refletem uma noção de identidade linguística alemã também pura, fixa, totalizada. Quem nasce na Alemanha falaria automaticamente essa língua idealizada, isto é, como se na própria Alemanha não houvesse várias línguas alemãs e todos falassem o padrão (Standarddeutsch).

Sendo assim, não há lugar para outras línguas alemãs que fujam do padrão abstrato e intocável, outras línguas alemãs que já se deixaram “contaminar” pelo contato com línguas diversas e perderam sua dita pureza. Da mesma forma, seguindo essa linha de raciocínio, os descendentes de alemães deveriam ter preservado essa “língua pura” trazida pelos antepassados, sem “corrompê-la”.

Um dos argumentos citados com frequência, por exemplo por Fritzen (2008), na desvalorização da língua dos teuto-brasileiros é que o alemão falado na região de Blumenau não seria mais entendido por alemães da Alemanha, como se as pessoas que falam essa língua em zonas de imigração aqui no Brasil o aprendessem com o objetivo de falarem com alemães europeus. Muito pelo contrário, elas aprendem o alemão porque essa é a língua de suas relações familiares e sociais, parte constitutiva de sua identidade. Como aponta Rajagopalan (1998, p.41), “a identidade do indivíduo se constrói na língua e através dela”.

Ressaltamos, então, que o bilinguismo no sul, em vez de ser valorizado é, ao contrário, motivo de desprestígio e, por vezes, motivo de escárnio. É comum se ouvirem piadas que têm como alvo os teuto-brasileiros e as marcas do alemão no seu português. Circula, por exemplo, pela internet, um suposto “Dicionário alemão do Vale”, no qual pode-se ler, entre outros, o verbete: APELHA: (subst.) inseto foador que faprica o mel. Vive em golméias. Ter cuidado com ferón bois quando bicam doe pastante. Alguns bõem querosene ou mixam em cima bara aliviar a feroada. O mel é muito abreariado bara vazer remédios em doces e brá colocar no cachasa.

Fritzen (2008), em pesquisa numa escola rural de Blumenau, descreve um episódio observado durante um conselho de classe, em que o conflito linguístico emerge e transparece na avaliação negativa que uma professora de 2ª a 4ª séries faz da leitura dos alunos devido às interferências de ordem fonética e rítmica do alemão no português. A professora, que não fala alemão, algumas vezes se referiu ao “sotaque dos alunos” como um defeito, uma falha. Ainda nesse mesmo conselho, as professoras ocuparam-se em organizar uma homenagem às mães que fariam na escola. Quando foi sugerido o nome de um aluno para ler uma mensagem às mães, essa sugestão foi logo descartada pela diretora devido ao “forte sotaque alemão” do aluno. Essas atitudes geram desconforto e reações das professoras, membros do grupo teuto-brasileiro, pois indiretamente também estigmatizam a língua do grupo como um todo e sua própria língua, portanto. Quando estive em Santa Catarina e disse ser professora de alemão na UFBA sempre ouvia algo como “A senhora desculpa esse nosso alemão errado, meio caipira”. Na escola, as crianças têm a sua fala desqualificada, por um lado, pelos professores de português, como se seu sotaque fosse uma aberração que precisa ser corrigido e punido por meio da nota e, por outro lado, as tensões, atritos e conflitos linguísticos também atingem o alemão do grupo como língua minoritária em confronto com a variedade padrão que passou a ter entrada de forma sistemática na escola desde 2005.

Das Aviong, die Schuhloja, das Canecachen. Alles gut? Mas que alemão é esse que torna os seus falantes verdadeiros outsiders?

O falante bilingue teuto-brasileiro se apropria com frequência de expressões e vocábulos da língua portuguesa (GÄRTNER, 2003), já a partir do cumprimento inicial alles gut?, uma tradução literal do português tudo bem?, em detrimento da forma corrente na Alemanha de hoje, wie geht's?, e da declinação no alemão padrão da expressão alles gute (que significa tudo de bom e não como vai).

Segundo Vilela (2004), descrições do mundo animal e da flora, bem como a denominação de meios de transporte são dois exemplos clássicos de formas híbridas usadas por essas comunidades de teuto-brasileiros, como no caso de rossa (roça-

Feld), fakong (facão-grosses Messer), aviong (avião-Flugzeug), kamiong (caminhão-Lastwagen).

Entre outras apropriações estão palavras em português, cujo diminutivo é formado como no alemão: Canecachen = caneca (port.) + chen (dim. alemão). Ou mesmo aglutinações híbridas como em Schuhloja (loja de sapatos, sapataria) ou Milhebrot (pão de milho).

Interferências sintáticas também são frequentes e detectadas na inversão da ordem das palavras na frase ou no uso de preposições, traduzidas do português como, por exemplo, träumen mit (sonhar com, ao invés de träumen von – sonhar de – do alemão moderno); bleiben mit dir (literalmente ficar com você, no lugar de bleiben bei dir).

Pode ser observada ainda uma enorme apropriação do português no uso dos verbos, que “ganham” na linguagem do teuto-brasileiro terminações em alemão: lembrieren, namorieren, sich realisieren, ofendieren, respondieren.

Outras características, segundo Cunha (2001), tomando-se por base o alemão padrão:

Ausência da construção infinitiva com (um) zu (‘para’):

Die Einleitung zu der Fußballspiel # gehen hat der man zu den Frau gemacht, es war ein Hochzeitgeschenk (‘convite – ir ao jogo de futebol, o homem fez à mulher, foi um presente de casamento’).

Aline und Opa versuchen paar Sachen aus dem Haus # tragen (‘Aline e vovô tentam – levar umas coisas de casa’).

Zu falta frequentemente em orações subordinadas com um zu:

Nach die Traung und Fotos sind die junge Ehepaar auf den Fußball gegangen um das Spiel an#sehen (‘Após a cerimônia e fotos o jovem casal foi para o futebol – ver o jogo’).

Dann sieht er seinen Schuen und schnell sie ausziehen, um den Schuh zu Apfel # werfen (‘Depois ele vê seu sapato – tirá-lo rapidamente, – jogá-lo contra a maçã’).

Além disso, podemos constatar uma transferência do português, no uso de für (‘para’)+ infinitivo, para expressar intencionalidade ou finalidade. Também há a possibilidade de que essa construção com für tenha sua fonte na língua alemã dialetal, na qual também é muito usada (p. ex.: Er schickt ihn für Kartoffel holen, ‘Ele o envia para pegar batatas’). Mas na língua padrão, essa construção não é possível. Outros exemplos de Cunha (2001):

Herr Müller und Michael laufen schnell zu die Zimmern für alles aus das Haus holen was sie können (‘O Sr. Müller e Michael vão rápido para os quartos – para pegar tudo o que podem’).

Als sie gerufen wurde für sagen dagegen oder dafür Urlaub in Winter, sagte sie dafür (‘Quando ela foi chamada – para falar se (era)contra ou a favor das férias no inverno, ela foi a favor’).

A influência da língua alemã dialetal na produção textual do português mostra-se menos forte do que o inverso, porque o português representa a língua dominante, à qual também se recorre quando se trata de formulações mais complexas na produção linguística alemã. Contudo, aparecem divergências, que podem ser atribuídas à influência da língua materna alemã como primeira língua adquirida, mas que desaparecem no decorrer do curso.

Por exemplo, lexemas de origem alemã encontram-se como estrangeirismos ou empréstimos no texto, com minúscula como oma (‘avó’) ou maiúscula como Cuca. Além disso, chama a atenção às vezes, a sintaxe incomum na língua escrita como: [...] era gostosa a comida como empréstimo da língua alemã falada, destacando a expressão nominal na

área posterior da frase: ‘es war gut – das Essen’. Divergências como nem uma (em vez de ‘nenhuma’) têm sua origem, provavelmente na negação enfática do pronome numeral indefinido do alemão ‘nicht ein-gar kein-’ (em vez de ‘kein’). Construções como, por exemplo, para comer-lhe a comida, uma ligação sintática incomum no português, lembra uma expressão alemã coloquial: ‘ihm das Essen weg zu [fr]essen’.

Considerações Finais

A nossa convicção é a de que somente a partir do reconhecimento e valorização do bilinguismo dessas comunidades é que poderão ser criados contextos de aprendizagem que legitimem as variantes dialetais dos grupos teuto-brasileiros e possibilitem não só o repensar do status das línguas na escola, bem como as políticas linguísticas adequadas para essas comunidades de imigração (DAMKE, 2008; HÖHMANN, 2009).

Dessa forma, as línguas de herança não seriam consideradas mais como um entrave, um problema para a educação, elas seriam vistas como um direito, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), como bem enfatiza Fritzen (2008).

O contato com outras línguas, principalmente as línguas estrangeiras, tem um papel preponderante no processo de transformação social, segundo Rajagopalan (2008), pois é através delas que se disseminam em nosso meio outros valores, estímulos imprescindíveis, como vimos, para que sejam revistos os nossos próprios valores.

Nesse sentido, reconhecemos a importância de práticas pedagógicas e iniciativas que combatam, por um lado, a discriminação linguística, legitimando os espaços onde esses diferentes dialetos se fazem presentes e onde os alunos não sejam convidados a corrigirem a sua fala e, por outro lado, monitorem aqueles outros espaços de prestígio onde os falantes usam a língua para sua ascensão social.

Como Bagno (2007), defendemos que o convívio linguístico no Brasil seja democratizado, que as pessoas não tenham medo de utilizar a sua língua da forma como sempre usaram, como ouvem e lêem todos os dias ao seu redor, em casa, no trabalho, na televisão, no rádio, na rua, no cinema, nos jornais e nos livros. Enfim, a(s) língua(s) não pode(m) servir à exclusão social.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo. Wilson. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul**; Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BORSTEL, Clarice N. von. A alternância lexical do Brasildeutsch. **Especulo**, Vol.45, 2010. p.1-13.

CUNHA, Jorge Luiz da. Aprendizagem de alemão como língua estrangeira por estudantes de descendência alemã. **Educação**. Vol. 26, N° 02, 2001. p.1-7.

DAMKE, Ciro. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. **Especulo**, Vol. 40, 2008. p. 1-12.

_____. Língua em contato: o caso alemão x português. In: FIÚZA, Alexandre Filipe; OLIVEIRA, Sandra Regina F. de.

(Org.). **O bilinguismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2006, v. 1. p.35-46.

FRITZEN, Maristela Pereira. Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: Línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona da imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Vol. 47, No. 2, Jul/Dez. 2008. p.341-356.

GÄRTNER, Angelika. Aprendizagem do alemão padrão por estudantes teuto-brasileiros: a influência de duas línguas maternas – alemão dialetal e português. In: da CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. (Org.). **Imigração alemã: História, Linguagem, Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003, p.101-131.

HÖHMANN, Beate. Manutenção e planificação linguística numa comunidade pomerana do Espírito Santo. In: BARRETO, Mônica Maria; SALGADO, Ana Claudia (Org.). **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Ed. Ltda., 2009. p.191-201.

MAHER, Terezinha M. A educação do entrono para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: CAVALCANTI, Marilda; KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.255-270.

MAILER, V.C.O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística aplicada: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de inglês no contexto de transformação social. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (Org.). **Vozes, Olhares, Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução**. Salvador: EDUFBA, 2008. p.83-87.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

VILELA, Soraia. **O alemão lusitano do Sul do Brasil**. Deutsche Welle, culturas e tendências, Brasil, educação. 2004. Disponível em <<http://www.dw-world.de/brazil>>. Acesso em 24 nov 2008.

O APOIO DO PORTUGUÊS NO ENSINO DO INGLÊS

Maria Goreti MONTEIRO¹

RESUMO: Até muito recentemente, o uso da língua materna em ensino de língua estrangeira era não só recusado como indesejado. Na década passada, algumas editoras inglesas apresentaram edições de gramáticas em que as explicações dos temas gramaticais eram traduzidas para português, em Portugal, precedendo os exercícios totalmente em inglês. Na realidade, já desde o início dos anos 90 que uma editora portuguesa fazia o mesmo, embora raramente mencionada em bibliografia dos programas escolares. Em 2010, a reedição desta gramática trouxe uma inovação: frases em português para serem traduzidas pelos alunos, depois da introdução de cada tópico gramatical e da sua explicação, também em português e antes dos exercícios em inglês. Quem poderá progredir com as traduções e explicações em língua materna? Algumas vezes se levantam para as rejeitar na totalidade, em salas de aula de crianças cujo conhecimento da língua portuguesa não está suficientemente amadurecido para que possam usufruir destas práticas. No entanto, no ensino de língua estrangeira a alunos adultos, o uso da língua materna como apoio ao ensino da língua estrangeira pode ser benéfico em variados aspetos. Assim, esta comunicação tem como objetivo mostrar de que forma tem sido usada a língua portuguesa para ajudar grupos de alunos de Cursos de Especialização Tecnológica na aprendizagem da língua inglesa, com níveis de conhecimentos e competências diferentes tanto em uma como em outra língua. Pretende-se mostrar como esta prática é uma mais-valia ao fornecer ao aluno o conhecimento através da compreensão e comparação das duas línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Materna; Língua Estrangeira; metodologia; ensino

LM versus LE

O uso da língua materna (LM) para o ensino de língua estrangeira (LE) tem sido desaconselhado e até proibido em muitos casos de estágios curriculares. Era gravado nas mentes de futuros professores que os alunos aprendiam melhor em situação de imersão total, sendo por isso, completamente banida a utilização da língua materna do aluno em situação de sala de aula. De acordo com os orientadores pedagógicos, só desta forma seria possível fornecer as condições necessárias para que o estudante adquirisse o conhecimento da língua estrangeira, ao tentar reproduzir o ambiente de aprendizagem da sua língua mãe, isto é, seguindo o método monolingue (Krashen:1981).

Esta linha de pensamento é ainda hoje seguida, dado que grande número de professores entendem ser o uso da língua materna prejudicial por variadas razões: (i) ajuda a criar o hábito de ser usada sistematicamente para resolver problemas linguísticos; (ii) é enganadora, podendo dar azo a confusão de estruturas lexicais e gramaticais; (iii) substitui facilmente a utilização da língua estrangeira em situação social.

Pontos de vista contrários são apresentados por outros tantos docentes, também apoiados por obras de referência, (Deller and Rinvolucri, 2002 e Widdowson, 2003) que indicam claramente o benefício de uso da língua materna em situação de aprendizagem de língua ou línguas estrangeiras. Tal perspectiva admite o uso dos conhecimentos linguísticos e culturais da língua nativa como ferramenta para melhorar a aprendizagem da língua estrangeira.

Materiais didáticos

Estas duas linhas de atuação estão patentes nos livros publicados em Portugal para o ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira.

¹ IPL, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Departamento de Ciências da Linguagem, Campus 2, Morro do Lena, Alto do Vieiro, Apartado 4163, 2411-901 Leiria, Portugal. goretimonteiro@ipleiria.pt
CEAUL – Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa

Entre meados dos anos 70 e finais dos anos 80 não se editavam livros de ensino ou de apoio com qualquer referência à língua portuguesa já que refletiam a metodologia usada para o ensino da língua estrangeira, nas aulas.

O início dos anos 90 trouxe a primeira exceção: uma gramática (Sottomayor, 1994) para alunos do terceiro ciclo e do ensino profissional com explicações e regras em língua portuguesa, seguidas de exercícios apenas em língua inglesa. No final do volume era inserida uma listagem de vocabulário traduzido e outra de verbos irregulares também traduzidos. A figura 1, a seguir, ilustra o género de explicações encontradas em todas as unidades deste livro. Como se verifica, antes de ser apresentada a forma interrogativa e a negativa do verbo, é introduzida uma chamada de atenção – “repara bem” – e, em seguida, um aviso para a importância de escrever sempre o “s” da terceira pessoa do singular.

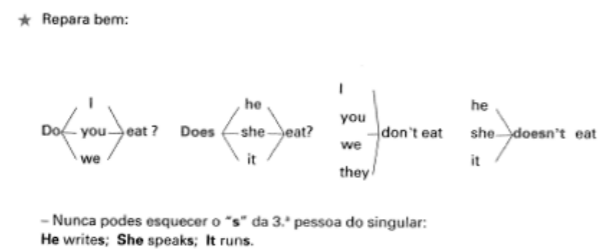


Figura 1: Brush up your grammar, 1994

A grande viragem de metodologia viria a notar-se, no entanto, na primeira década deste século quando editoras inglesas publicaram edições portuguesas de variadas gramáticas para os níveis mais baixos de aprendizagem, com uma introdução explicativa de cada conteúdo gramatical.

Como exemplo, pode ver-se o texto do início da primeira unidade da gramática *Grammarway* que se apresenta na figura 2.

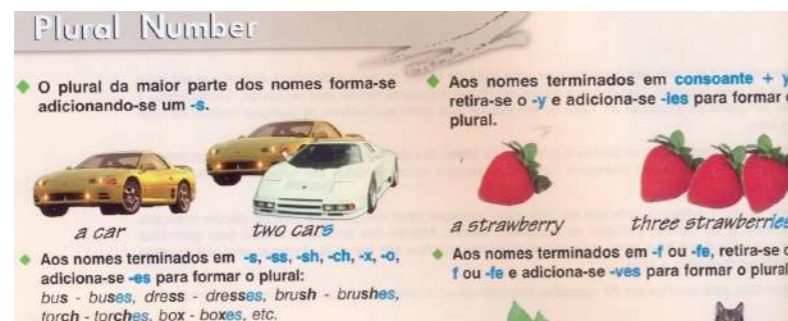


Figura 2: Grammarway, 2004.

O aluno português de nível de iniciação de aprendizagem da língua inglesa nunca poderia entender esta unidade se fosse apresentada totalmente nesta língua. Assim, a explicação da teoria faz-se em língua portuguesa, seguida de exercícios de aplicação das regras em língua inglesa.

Uma nova reedição, em 2010, da gramática portuguesa de 94, proporciona não só explicações em português como traduz, para esta língua, palavras que considera relevantes para a compreensão da matéria. Em seguida, introduz exercícios de tradução de pequenas frases, para a língua inglesa, conforme mostra a figura 3.



Figura 3: Brush up your grammar, 2010

Para além destas, outras gramáticas começaram a usar a mesma estratégia, ajudando os estudantes com explicações em português e recorrendo à tradução de frases para inglês, como se poderá verificar nos exemplos das figuras 4 e 5, abaixo.

Revisions 2

Os exercícios que se seguem podem ser muito úteis para ti. Ajudam-te a consolidar o que aprendeste e a aprender o que pode ter ficado menos seguro.

Na página 268 tens o **Vocabulário** e na página 358 as **Soluções** para te apoiarem. Consulta-os frequentemente para te sentires encorajado.

Exerc. 1 - Write in English.

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Eu sou. _____ | 10. Eu estou. _____ |
| 2. Ela tem. _____ | 11. Eles são. _____ |
| 3. Nós somos. _____ | 12. Ele não é. _____ |
| 4. Nós estamos. _____ | 13. Ela não tem. _____ |
| 5. Eles têm. _____ | 14. Eu não sou. _____ |

Figura 4: English Visual Grammar, 2009

Note-se que nenhuma das gramáticas apresentadas nas figuras 3 e 4 utiliza o termo “translate” na introdução aos exercícios que são, na realidade, de tradução, mas simplesmente o verbo “write” ou, no caso da figura 5, a frase “escreve em inglês”. Verifica-se também que os alunos recebem ajuda para escrever a secção da frase que exige matéria ainda não explorada.

B. 1. Escreve em inglês:
 1. Eu veria televisão se pudesse. (if I could) 3. Vê o programa e está calado! (quiet)
 2. Eu verei televisão se puder. (if I can)

2. Diz como se chama, em inglês, cada uma das formas verbais do início da frase.

C. 1. Escreve em inglês, utilizando sempre verbo + ing.
 1. Eu estou a ver TV. 3. Eu tenho estado a ver TV.
 2. Eu estava a ver TV. 4. Eu tinha estado a ver TV.

2. Diz como se chama cada uma das formas verbais em inglês.

D. Escreve em inglês:
 1. Eu vi televisão ontem. 4. Esse show é visto por adolescentes todos os dias.
 2. Eu vi televisão durante 2 horas hoje de manhã. 5. Eu veria televisão se...
Tens de usar o Present Perfect.
 3. Eu tinha visto este show antes.

Figura 5. English Visual Grammar, 2009

A figura 6 mostra um extrato do resumo da teoria gramatical, onde se aplica a língua inglesa em alternância com a língua portuguesa para explicar o uso de três dos tempos verbais apresentados.

Recapitulando				
Tempo	Usa-se para algo que	Padrão	Palavras "chave"	Exemplos
Present simple	– acontece repetidamente – é uma verdade universal	V1 (s)	every day never always nowadays usually ...	I cook dinner every day. She always cooks dinner. Water boils at 90 °C.
Present continuous	– acontece no momento	V1 do verbo to be + Ving	now at the moment at present ...	I am cooking dinner now. At this moment he is cooking dinner.
Past simple	– aconteceu num tempo específico do passado	V2	yesterday last Tuesday ago in 1990 ...	I cooked dinner yesterday.

Figura 6: English Visual Grammar, 2009

Prática em Sala de Aula

A mudança verificada nas edições das gramáticas, contudo, foram o culminar das transformações vividas em sala de aula.

Os professores em atividade nos anos 80 iniciaram o percurso do ensino da língua inglesa em escolas portuguesas a expressar-se em inglês apenas, seguindo a metodologia em vigor. No entanto, a responsabilidade da tarefa em mãos, a realidade da massa presente em aula, os constrangimentos de tempo, programas e avaliações de resultados vieram mostrar que não se devia desperdiçar um recurso importantíssimo, ao alcance de todos e de fácil utilização, como é o conhecimento da língua materna. De facto, a proibição do uso da língua materna em sala de aula viria a ser julgada tão censurável como o seu uso constante.

Posteriormente, e em paralelo com a consciencialização desta realidade, também os programas escolares viriam a ser

alterados, especialmente depois do Quadro de Referência para as Línguas, da União Europeia. Foi estipulado que um estudante de uma língua tem de obter conhecimentos em quatro competências, igualmente importantes: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita. Com este princípio, voltou-se a atenção também para a produção escrita, o que inclui escrever corretamente e, para tal, aplicar conhecimentos sólidos de gramática.

O conhecimento da gramática de uma língua estrangeira está integralmente associado ao entendimento da gramática da língua materna de cada um. A terminologia gramatical apreende-se e utiliza-se no percurso do estudo da disciplina de língua materna, pelo que o aprendente de uma língua estrangeira associa os conceitos de uma a outra língua. Desta forma, será difícil ensinar um conceito gramatical em língua estrangeira a um aluno que o desconheça ou que o já tenha esquecido na sua língua materna. É o que sucede com muitos dos alunos que voltam à escola para adquirir formação depois de algum tempo sem estudar, como por exemplo, os alunos de turmas de cursos tecnológicos.

Os CET

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são formações pós-secundárias não superiores que conferem uma qualificação de nível 4. Têm a duração de ano e meio, incluindo um estágio profissional e destinam-se a estudantes que queiram aprofundar o seu nível de conhecimentos, dando-lhes a possibilidade de se candidatarem a algumas licenciaturas através de Concursos Especiais de acesso, após o seu término com sucesso. Podem candidatar-se alunos titulares de curso secundário, de cursos profissionais de nível 3, de outro ou outros CET, de cursos superiores, mas também os que frequentem o 12º ano de escolaridade (último ano do ensino secundário) ou os alunos maiores de 23 anos cuja experiência, capacidades e competências lhes sejam reconhecidas oficialmente. A responsabilidade da organização dos cursos aqui descritos cabe a um departamento do Instituto Politécnico que, em muitos casos, recorre aos docentes dos cursos do ensino superior que oferece, para ministrar as disciplinas integradas nos programas dos CET. Na prática, a maior parte dos alunos destes cursos regressa às aulas após algum tempo de ausência, pelo que muitos dos conceitos e conhecimentos antes adquiridos já foram esquecidos. Verifica-se que, na generalidade, a produção oral e a escrita destes alunos, em língua inglesa, se realiza com o recurso à tradução direta da sua língua materna. A prova desta ocorrência generalizada está na passagem literal, para inglês, de estruturas e expressões idiomáticas portuguesas, prática que sucede com mais frequência junto de estudantes com menores conhecimentos de língua estrangeira.

Foi esta a realidade encontrada no caso dos alunos do curso de técnico de Automóvel e curso técnico de Aquecimento, Ventilação e Ar Condicionado não só em relação às suas competências de língua estrangeira, mas também aos conceitos linguísticos de língua portuguesa.

O plano curricular destes cursos está desenhado para incluir três componentes: a tecnológica, a de formação em contexto de trabalho, ou seja, estágio e a geral e científica. Esta última inclui, normalmente, uma unidade curricular na área da língua portuguesa e uma língua estrangeira, geralmente o Inglês Técnico, com apenas trinta horas de aulas de ensino presencial.

Inglês Técnico

O conteúdo programático da unidade curricular de Inglês Técnico é relativamente extenso para as horas atribuídas, como se poderá ver de seguida:

INGLÊS TÉCNICO Conteúdos Programáticos:	
□ First Contacts – an Overview::	<ul style="list-style-type: none"> ○ Personal Identification ○ Personal Relationships ○ Greeting / Introducing People ○ Describing People
□ Situation and Business Communication Skills:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Business Language (meet and greeting people, developing relationships on business) ○ the place of work (import, export, money matters, delivery and after-sales, meetings, operations and processes) ○ a new job (CV, making an advertisement) ○ Visits and Travels (places, time, directions) ○ New Technology (Techno Products) ○ Telephone Language ○ English Correspondence ○ Business Letters ○ Memos, reports and summaries ○ Faxes and e-mails ○ Sundry matters

Figura 7: Programa de Inglês Técnico

Isto significa que, para conseguir trabalhar todos estes pontos, terá de ser lecionado bastante léxico e muita gramática. Parte-se do princípio que, salvo raras exceções, os estudantes não têm presentes a terminologia e os conceitos necessários para uma rápida absorção de matéria nova e, ainda, que a matéria presumida como adquirida terá de ser revista e, por vezes, dada como nova. Experiência de lecionação de várias turmas mostra existir a possibilidade de haver níveis díspares de conhecimento da língua, dentro do mesmo grupo, confirmando-se através da realização de um teste de nivelamento, na primeira aula. O último grupo lecionado era, efetivamente, constituído por alunos com conhecimentos de nível A1 até ao nível B1.2. Nestes casos, para alcançar todos os alunos e tentar atenuar as diferenças, é necessário redesenhar os planos de aulas e recomendar um aumento de tempo de dedicação ao estudo e prática individual dos alunos.

Assim sendo, para a compreensão o mais perfeita possível de cada conceito gramatical inglês introduzido, iniciava-se a explicação com uma revisão rápida da sua aplicação na língua portuguesa e seguia-se com a explanação do seu uso na língua inglesa. Esta informação tinha lugar em português, sendo-lhe atribuído cerca de dez minutos de aula.

Gramática

Os temas gramaticais apresentados e/ou revistos e necessários para fornecer os alunos com os conhecimentos exigidos no programa são demasiados para serem incluídos no âmbito deste documento, pelo que serão apenas apontados alguns como exemplo, no quadro1, abaixo.

Quadro 1 – conteúdos gramaticais, exemplo.

Tempos verbais	<ul style="list-style-type: none"> Present simple Present continuous Present perfect simple Past simple Past continuous Futures Conditional
----------------	--

Formas verbais	Affirmative, interrogative, negative Imperatives Infinitives (with and without to) after verbs and adjectives Passive forms: present and past simple
Frases condicionais	Types 0, 1 and 2
Voz passiva simples	Statements, questions and commands: say, ask, tell

Ao iniciar a explicação relativa aos tempos verbais, por exemplo, era pedido aos alunos que descrevessem o que se lembravam do que já tinham aprendido relativamente aos tempos verbais. Invariavelmente falavam de três tempos, presente, passado e futuro, e de terminações. Aproveitava-se toda a informação oferecida, registrando-se imediatamente, assim como os exemplos dados pelos estudantes.

A fim de visualizar a informação dada, relativa aos tempos verbais, desenhou-se uma linha de tempo, semelhante à constante no quadro 2. De facto esta linha era usada para a introdução dos tempos verbais, sendo também aludida pelos alunos sempre que havia dúvidas quanto ao posicionamento de um tempo verbal.

Quadro 2. Linha do tempo

Passado	presente	futuro
Exemplos: eu estudo inglês	tu bebes demais	ele partirá um dia

A partir dos exemplos de verbos conjugados no infinito, chamava-se atenção não apenas para o tempo verbal na generalidade, mas mais importante, para as diferenças e semelhanças gerais relativas à organização verbal nas duas línguas e às terminações/conjugações verbais. Assim, ia-se completando um quadro comparativo, a seguir apresentado de forma sintetizada:

Quadro3: organização verbal

Verbos na língua portuguesa	Verbos na língua inglesa
Conjugações no infinito – 3 (ar, er, ir)	Sem conjugações
Existência de verbos irregulares	Existência de verbos irregulares
Existência de variações de número	Ausência de variações de número
Existência de variações de pessoa	Ausência de variações de pessoa (chama-se a atenção para os casos do “s” na 3ª pessoa do singular no tempo presente, assim como das formas do verbo <i>to be</i>)
Existência de variações de tempo	Existência de variações de tempo
Existência de variações de voz	Existência de variações de voz

Depois de colocar, lado a lado, os pronomes pessoais forma de sujeito nas duas línguas e de chamar a atenção para o pronome “it” escolheu-se um verbo de cada uma das três conjugações da língua portuguesa, no infinito, assim como a sua tradução em inglês. A seguir, mostrou-se as transformações resultantes da conjugação do tempo “*present simple*” de um deles, desta forma:

	Beber	(To) drink
Eu	+o	I +Ø
Tu	+es	You +Ø
Ele /ela	+e	He/she/it +s
Nós	+emos	We +Ø
Vós	+eis	You +Ø
Eles	+em	They +Ø

A visualização de um esquema pode ajudar a interiorizar as diferenças e as semelhanças em cada língua, ao ativar a memória visual. Note-se que todos os dados registados e transmitidos oralmente partiam dos alunos que iam fornecendo a informação, preenchendo espaços e dando regras e justificações que eram aceites como verdadeiras ou corrigidas. Desta forma, os alunos participavam, sentiam-se envolvidos e esforçavam-se por recordar os conhecimentos que ofereciam.

Em relação à formação dos tempos verbais que necessitam de auxiliar nas duas línguas como, por exemplo, o *present continuous*, facilmente os estudantes a assimilavam em inglês, depois de se dar a explicação que a expressão em língua inglesa segue exatamente a tradução da expressão portuguesa dos falantes do Alentejo, Algarve e Ilhas ou dos falantes da variedade brasileira, dando-se um exemplo como o que se segue:

Eles estão a cantar = Eles estão cantando
They are singing

Uma vez apresentada como havendo equivalência direta de cada unidade constituinte, os alunos tiveram maior aceitação em apreender e aplicar a estrutura.

No caso de tempos verbais em que são necessários auxiliares apenas na língua inglesa, os estudantes entenderam-nos melhor quando se exemplificou também as formas desses tempos em língua portuguesa e, paralelamente, em língua inglesa. O tempo futuro simples, por exemplo, foi apresentado da seguinte forma:

-em primeiro lugar estabeleceu-se que o futuro é formado a partir do infinito impessoal, no geral. Por exemplo, “cantarei” forma-se do infinito “cantar” acrescido das terminações;
 -em segundo lugar, apresentou-se, lado a lado, o infinito nas duas línguas e, em seguida, explicou-se a origem das terminações em língua portuguesa², traduzindo a ideia para o auxiliar “*shall/will*”, da seguinte forma:



Uma das maiores dificuldades dos alunos, no geral, era a aplicação correta das formas da negativa e da interrogativa nos tempos *simple present* e *simple past* por não entenderem o significado do auxiliar “do” nas duas formas verbais e do processo de “inversão” na forma interrogativa.

Deste modo, a primeira explicação foi dada para a noção de “auxiliar”, como “ajudante”, “assistente” ou “empregado” que, como tal, é a peça que mais atua nas frases, permitindo ao verbo principal permanecer na sua forma de infinito. Ilustrou-se a explicação com um exemplo como o da frase, “*He does not (doesn't) like noise*” e adicionou-se a informação de ser essa a razão para o advérbio de negação, “not”, ficar ligado ao auxiliar e de ser o auxiliar – não o verbo principal “like” – a sofrer a alteração da adição da marca da terceira pessoa do singular.

Em relação à forma interrogativa, a primeira informação fornecida foi o do significado de “inversão” e a razão para a inversão do verbo, passando à exemplificação de uma inversão do verbo.

Assim, em primeiro lugar escreveu-se uma frase em inglês na afirmativa, explicando-se, passo a passo, a sua constituição. Por exemplo, a frase “*they are boys*”, formada por “*subject*”, (S) “*verb*”, (V) e “*object*”, (O) – vulgarmente apresentada pela sigla SVO - forma a interrogativa com a inversão ou troca do verbo pelo sujeito, sendo o verbo principal o único usado em primeiro lugar, “*are they boys?*”, apresentada pela sigla VSO, devido à especificidade do verbo “*to be*”. Como este é sempre o primeiro verbo a ser aprendido nos programas de língua inglesa em todas as suas formas, a maioria dos estudantes tem estas duas siglas como o preceito a seguir para a formação de todas as frases interrogativas.

Da interiorização dessa norma advém a maior parte das dificuldades da construção das interrogativas em frases com outros verbos. Neste caso, foi necessário demonstrar aos estudantes que, embora o princípio seja o mesmo, a pergunta

² O futuro é formado pela aglutinação do infinito do verbo principal à forma reduzida do presente do indicativo do auxiliar “*have*”: cantar+thei (Cunha; Cintra, 1992:391).

não é estruturada exatamente da mesma forma. Explicou-se que, neste caso, embora haja inversão, o verbo principal da frase não troca de lugar com o sujeito. Por exemplo, na frase, “*we eat bread*”, também formada por sujeito, “*subject*”, (S), verbo, “*verb*”, (V) e Complemento, “*Object*”, (O), é necessário introduzir um verbo auxiliar, “*do*”, que ocorre em primeiro lugar na frase – “*do we eat bread?*”. Na realidade é usado um verbo em primeiro lugar, mas o esquema da interrogativa apresenta-se como V(aux.)SV(princ.)O. A aplicação destes princípios em exercícios em aula e para casa ajudou o grupo a compreender e desfazer o mal entendido.

No caso de os tempos verbais serem já constituídos por um verbo auxiliar, como por exemplo no caso do futuro, mostrou-se como fazer uso do auxiliar da afirmativa para receber o advérbio de negação, “*not*”, transformando-a em negativa. Para formar a interrogativa, ensinou-se como utilizar o auxiliar já existente em primeiro lugar, ou seja, mostrou-se a estratégia para a aplicação dos esquemas, acima apresentados.

No que diz respeito à voz passiva, também se analisou como se faz em língua portuguesa em primeiro lugar, a fim de os estudantes poderem verificar que as estruturas de uma e outra língua são muito semelhantes. Depois que os estudantes visualizam paralelamente exemplos como o seguinte, mais facilmente interiorizaram o processo.

Voz ativa	Voz passiva
O João compra o carro	O carro é comprado pelo João
John buys the car	The car is bought by John

A aprendizagem das frases condicionais revelou-se um caso muito atípico pois, embora os tempos verbais usados em uma e outra língua sejam bastante diferentes, no caso das condicionais tipos 1 e 2, foi das estruturas gramaticais que os alunos entenderam mais rapidamente e aplicaram mais corretamente, logo que apreenderam a sua constituição. Assim, depois de se chamar a atenção para a sua definição, as circunstâncias do seu uso e o facto de, em língua portuguesa, ser usado o conjuntivo nesta estrutura, transpuseram-se as conclusões para a língua inglesa, explicando-se as regras de formação das condicionais, seguidas de exercícios com frases normalmente inventadas pelos estudantes. Seguem-se alguns exemplos semelhantes aos trabalhos realizados em sala de aula:

Frase 1: Se me despachar, janto (jantarei) com o meu filho.
 Frase 1, em inglês: If I hurry I will dine with my son.
 Estrutura em inglês: if + simple present → futuro.

Os alunos associaram a ideia de futuro nas condicionais em português ao tempo futuro aplicado em inglês e assimilaram a ligação presente/futuro ou futuro/ presente da estrutura da condicional tipo 1 em língua inglesa.

Frase 2: Se ganhasse a lotaria, comprava (compraria) um carro novo.
 Frase 2, em inglês: If I won the lotto, I would buy a new car.
 Estrutura em inglês: if + simple past → condicional.

O mesmo tipo de paralelismo seria feito com a condicional tipo 2 mas, neste caso, os alunos relacionaram o passado com o condicional e vice-versa.

Note-se que a introdução das unidades gramaticais lecionadas fazia parte do planeamento de aulas e coordenava-se com os objetivos dos conteúdos programáticos da unidade curricular, pelo que sucediam contextualizadas com as unidades lexicais e com a aprendizagem e prática das quatro competências.

Conclusão

A controvérsia instalada, há décadas, relacionada com o recurso à língua materna como apoio no ensino das línguas

estrangeiras ainda não chegou ao fim. De um lado, há professores que se recusam a recorrer a essa estratégia e, do outro, há os que de forma mais ou menos velada sempre dela fizeram uso. As alterações dos últimos anos em Portugal foram notadas, principalmente, nas edições de algumas gramáticas que apresentam explicações teóricas em língua portuguesa a par de exercícios de tradução de frases para a aplicação das estruturas desenvolvidas, dando alguma força aos professores que têm vindo a entender ou sempre entenderam a importância da aplicação da língua materna dos estudantes em situação de sala de aula.

A posição desta docente relativa a esta questão depende do nível de conhecimento de língua inglesa dos estudantes a ensinar: no caso de alunos com um nível médio alto ou nível alto, não é necessário utilizar a língua materna em sala de aula, pois as explicações são compreendidas em inglês. Em grupos em que o conhecimento é baixo, recorre-se à língua materna para explicar teoria gramatical, quando se julga necessário.

Como resultado do trabalho desenvolvido junto de grupos de estudantes de Inglês Técnico de cursos de especialização tecnológica, com níveis variados de conhecimento, um programa muito ambicioso e poucas horas de aula e, ainda, com a agravante de muitos dos alunos terem estado ausentes do ensino durante algum tempo, pôde constatar-se que o uso racional e bem planeado da língua portuguesa em situações específicas ajudou não só os alunos com maiores dificuldades como também aqueles que apenas necessitavam de serem recordados da matéria. Entende-se ter sido uma boa estratégia de ensino da língua inglesa para além de ser uma atividade que contribuiu para maior reflexão sobre as línguas usadas, materna e estrangeira. Os resultados finais foram mais satisfatórios do que em grupos semelhantes onde raramente tinha sido usada a língua portuguesa para os mesmos fins e, na avaliação da unidade curricular, os estudantes indicaram ter gostado da experiência. O grande objetivo do recurso à língua portuguesa no ensino do inglês técnico a estes alunos parece ter sido alcançado pelo que se entendeu das palavras usadas por um estudante no espaço “observações finais” no formulário de avaliação: “afinal, os ingleses dizem o mesmo que nós[portugueses], só que de forma diferente – aqui [na aula de inglês] aprendemos essa forma”.

Referências Bibliográficas:

- Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 1992. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Deller, Sheelagh; Rinvulcri, Mario. 2002. *Using the Mother Tongue: making the most of the learner's language*. London: Baskerville Press Ltd.
- Duarte, Maria José. 2009. *English Visual Grammar - Gramática Visual de Inglês - 3.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Evans Virginia; Dooley Jenny. 2004. *Grammarway 1 with answers*. Newbury, Berkshire: Express Publishing.
- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Sottomayor, Maria Manuela. 1994. *Brush up your Grammar. Remedial Work with Solutions, 7º, 8º e 9º anos e Técnico Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- _____. 2010. *Brush up your Grammar, Inglês - 7.º/8.º e 9.º Anos e Ensino Profissional Teoria e exercícios de Inglês*. Porto: Porto Editora.
- Widdowson, H. G. 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bibliografia consultada

- Brown, Douglas H. 2006. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman Pearson.
- McMillan, Brian; Rivers Damien. 2011. The practice of Policy: Teacher Attitudes toward “English Only”. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, v39 n2, p. 251-263.
- Rebuk, Mark. 2011. Using the L1 ‘errors’ of native speakers in the EFL classroom. *LT Journal*, v. 65/1, p. 33-41.
- Turbull, Miles, Jennifer Dailey O’Cain. 2009. *First Language use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol, New York. Multilingual Matters.

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO NAS AULAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Lucielen PORFIRIO³

RESUMO: O conhecimento de uma língua estrangeira possibilita o acesso a diferentes tipos de informação as quais não vêm dissociadas daquilo que já conhecemos sobre a realidade. Ao ler um texto utilizamos tanto o linguístico, quanto o que temos previamente formados no nosso conhecimento para compreendê-lo (Kleiman, 2002; Solé, 1998). Pode-se dizer que, para interpretar efetivamente um texto, o aprendiz deve confrontar a sua realidade e cultura com o que percebe nos significados gerados a partir do texto. Neste sentido, durante o processo de leitura em língua estrangeira (LE), a exploração do conhecimento prévio adquirido em língua materna (LM) e armazenado a partir de representações culturais e sociais do aprendiz são de extrema importância para o questionamento e desconstrução de significados impostos por culturas estrangeiras, principalmente culturas hegemônicas. Assim, a escolha de perguntas reflexivas durante o processo de leitura fazem com que o aluno faça elaborações argumentativas na língua alvo trabalhando com a enunciação do modo como se dá na realidade (Pedroso; Oliveira, 2010). Pretende-se neste trabalho discutir a importância da exploração do conhecimento prévio do aprendiz na construção do conhecimento em leitura na LE, envolvendo alunos na reflexão sobre como se compreende as mais variadas formas de expressão na língua alvo. Ainda, foca-se na necessidade de confrontar formas diferentes de interpretar o mundo por meio da compreensão, reflexão e discussão dos textos a fim de negociar novos significados que respeitem os conhecimentos já formados na cultura do aprendiz, ou seja, realizar uma resignificação culturalmente sensível (Mendes, 2008) nas aulas de leitura em LE.

PALAVRAS CHAVE: leitura, conhecimentos prévios, significados, interpretação de textos.

Introdução

Realizar uma atividade de leitura em língua estrangeira (LE) vai muito além de compreender o código linguístico ali apresentado. Entender um texto significa identificar e produzir sentidos a partir desse código, perceber e formular as ideias ali expostas. Assim, para que os sentidos sejam construídos pelo leitor, há uma interação entre o que está linguisticamente exposto no texto com o que ele já conhece de leituras anteriores, de sua vivência de mundo (Freire, 1983) e de sua cultura.

Para que o leitor seja realmente ativo no processo da leitura, seja em língua materna (LM) ou em LE, ele precisa confrontar os conhecimentos trazidos no texto com os conhecimentos já adquiridos, e ser capacitado a questionar e refletir sobre quais são as intenções ali trazidas. Nesse sentido, a utilização de tudo o que ele armazenou em sua língua primeira (LM) é crucial, porque é a partir de suas próprias representações sociais e culturais que os sentidos textuais podem ser (re)construídos e adaptados aos conhecimentos do aprendiz.

Pode-se dizer que a leitura envolve assim basicamente o desenvolvimento de pelo menos dois aspectos: um com relação ao conhecimento do código linguístico, dos sentidos que ele traz a partir das relações semânticas mantidas no texto e outro que envolve a compreensão do posicionamento pessoal, social e cultural exposto pelo autor.

O objetivo do presente artigo é discutir a maneira pela qual pode-se utilizar conhecimentos prévios do aprendiz em sua LM para produzir novos significados no processo de leitura em LE. Parte-se do pressuposto de que a língua é uma entidade dinâmica, dialógica e que os sentidos produzidos pela palavra escrita nunca são estanques (Bakhtin, 2002). Ao contrário disso, a palavra traz em si uma série de conhecimentos locais produzidos pelo aprendiz ao interagir com a sua própria cultura e sociedade por meio da língua. Ainda, considera-se que a língua é uma forma de dar significação local (Mendes, 2008) então é a partir dela que pode-se reconstruir significados pessoais e únicos em uma LE.

Tendo em vista tais pressupostos, procura-se falar sobre a forma como os conhecimentos em LM podem auxiliar na

3 Doutoranda em Letras/ Linguística pelo programa DINTER - UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Rua Ramon Chrunn, 292 CEP 85813-130 Cascavel - PR. lucielenporfirio@hotmail.com

produção de conhecimentos em LE no que diz respeito à leitura através do diálogo de culturas, de línguas, de posições, ou seja, por meio da reconstrução de significados em que LM e LE não são entidades opostas, mas complementares.

2. O processo de leitura

Ao falar-se em leitura, logo nos vem à mente a imagem de um texto escrito que precisa ser decodificado e linguisticamente compreendido. Apesar de admitir-se a necessidade da compreensão do código linguístico e do seu funcionamento, considera-se o processo de leitura como algo muito mais complexo, envolvendo conhecimentos diversos do aprendiz que interagem na construção de sentidos textuais. Isto significa que a leitura deve ser vista como um processo interativo entre autor e leitor por meio de um texto (Kleiman, 2002; Cavalcanti, 1989; Koch, 2009).

Para que se possa produzir sentidos para um texto escrito, deve-se considerar os vários tipos de conhecimento que entram em ação durante o processo. Isso porque nosso conhecimento não é simplesmente aquilo que é construído no momento da interação com a língua – materna ou estrangeira – e sim aquilo que é armazenado durante toda a vida do aprendiz e que denomina-se conhecimentos prévios (Kleiman, 2002; Oliveira, 2009; Beaugrande & Dressler, 1981).

O conhecimento prévio inclui necessariamente três tipos de conhecimento: o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo. Por conhecimento linguístico, entende-se tudo o que sabe-se sobre a utilização da língua, tais como, o léxico, a organização das palavras, a pronúncia, a grafia, ou seja, os conhecimentos sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos. Tais conhecimentos são fundamentais para possibilitar a leitura, e de acordo com um maior ou menor nível desse conhecimento, o leitor ganha facilidade para processar o código agrupando as unidades linguísticas em fatias de informação (chunks) (Kleiman, 2002).

Falando na perspectiva da leitura em LE, observa-se que aquilo que o aprendiz já conhece sobre a estrutura da língua alvo influi grandemente sobre aquilo que ele compreende durante a leitura. Esse tipo de conhecimento torna-se crucial porque é ele que possibilita o agrupamento das informações textuais em partes para que se produza conhecimento textual global (Djik, 2002).

Ainda de acordo com autores da linguística aplicada (Nazary 2008; Ferrer, 2005) o nível de conhecimento que os alunos já possuem na língua alvo influi consideravelmente na forma como eles fazem uma ligação entre sua LM e a LE, e na aceitabilidade do uso ou não da LM no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com as pesquisas desses autores, quanto mais alto o nível de conhecimento linguístico, menos importância os alunos dão para a interação em LM, embora ainda acredite-se que tal interação seja importante para a ativação de esquemas mentais previamente produzidos que influenciam na forma de se interpretar/compreender um texto (Gilakjani; Ahmad, 2011).

Mas além do conhecimento linguístico, o conhecimento relacionado aos tipos textuais, seus gêneros, sua organização e seus elementos constitutivos também são armazenados na mente ao longo da interação do leitor com o código escrito e são chamados de conhecimentos textuais. Por exemplo, a organização dos elementos que compõem um texto, tais como a relação de causa e efeito, ou a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão, podem ser chamados de conhecimentos textuais. Quando há a falta dos conhecimentos textuais por parte do leitor, ele pode, provavelmente, ter maior dificuldade de encontrar uma determinada informação textual.

No campo de leitura em LE, deve-se observar que aquilo que o leitor já possui armazenado sobre os tipos e gêneros textuais na interação com textos em LM pode naturalmente ser utilizado em LE. Na maioria das vezes a estrutura⁴ de textos não se altera de uma língua para outra como é, por exemplo, o caso de textos informativos, relações de causa e efeito, estrutura textual de artigos científicos. Aquilo que o leitor já conhece sobre essas estruturas pode ser utilizado na procura por informações específicas no texto que o auxilie a compreender detalhes das informações textuais, ou ainda a compreender sentidos globais (Kleiman, 2002).

4 Ao mencionar estrutura de textos aqui, refere-se a gêneros e tipos textuais.

Já o terceiro tipo de conhecimento prévio é o conhecimento de mundo (ou enciclopédico) que trata-se daquilo que se traz armazenado sobre os fatos gerais da comunidade da qual se faz parte (Freire, 1983). São conhecimentos genéricos que permitem formar estruturas de conhecimentos do que é possível ou não acontecer em determinadas situações do nosso convívio. Tais conhecimentos se relacionam a conhecimentos extralinguísticos armazenados pelo leitor e que possibilitam ou não o contexto de frases em um determinado texto (Koch, 2009; Kleiman, 2002)

Para que o conhecimento de mundo seja mais facilmente acessado pelo leitor, alguns autores explicam que é necessário ativar o que chama-se esquemas (Koch, 2009; Kleiman, 2002; Gilakjani; Ahmad, 2011; Beaugrande e Dressler, 1981). Esse conceito se relaciona a entidades conceituais que correspondem a uma série de situações ou eventos típicos em determinada ocorrência. Os esquemas auxiliam a ativar na mente aquilo que normalmente acontece na comunidade linguística da qual o leitor faz parte, e é a partir deles que se pode realizar inferências extralinguísticas. Para Koch (2010)

(...) no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente (Koch, 2010: 35)

Assim as palavras de um texto e a interação entre elas auxilia o leitor a ativar esquemas mentais previamente construídos, influenciando a maneira pela qual ele reconhece informações e as armazena. Isso porque para que se produza compreensão, os esquemas mentais precisam ser alterados e adaptados a novos conhecimentos incorporados no processo de leitura. Aquilo que o leitor encontra escrito em um texto em LE o leva a ativar conhecimentos produzidos em sua LM e o faz negociar sentidos, produzir novos conhecimentos.

Para que se forme leitores críticos e reflexivos, deve-se minimamente compreender que significados textuais não entram passivamente na cabeça do leitor, mas são construídos em processo dialógico. Respeitar aquilo que o leitor já conhece sobre sua realidade, questionar esse conhecimento e levá-lo a chocar tais informações com as leituras que produz em sala de aula, ou fora dela, parece ser uma atividade de suma importância no contexto de LE. Isto quer dizer que a palavra não vem à mente do leitor isoladamente, mas em um contexto de interações produzidas socialmente e que também devem ser compreendidas durante a leitura.

Neste sentido, Freire (1983) afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita pura, ele se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1983: 11). Pode-se dizer, portanto, que o que está em uma página escrita é o ponto de partida para construir diálogos e reconstruir significados pessoais e sociais.

No caso da leitura em língua estrangeira (LE), deve-se considerar o fato de que o leitor entra em interação com algo que para ele está em processo de intenso (re)conhecimento: um outro código, uma outra cultura, uma outra forma de ver a realidade. Pode-se perguntar aqui de que forma o leitor aprendiz pode conhecer um outro mundo sem utilizar como base o que ele já conhece da realidade?

Freire (1983) afirma ainda que texto e contexto interagem na produção de sentidos, o que reforça a ideia de que não se pode excluir o que o aluno já sabe para produzir interpretações da leitura. Isso acontece porque a leitura não deve acontecer aleatória e isoladamente, mas em conjunto com o que ela traz do mundo e de suas leituras. De acordo com o autor:

(...) leitura de mundo e leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e de temas significativos se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (Freire, 1983: 34.)

A leitura nessa perspectiva trata-se de um constante ir e vir entre o mundo do leitor e o mundo do texto. Durante o processo de ler um texto, acontece também a (re)construção cultural constante e o aprendiz aprende a incorporar novos conhecimentos

e a produzir novos sentidos. A ação de leitura pré determina uma ação de lidar com porções de língua, as quais não se dissociam da cultura e do mundo em que se inserem. Nesse sentido, faz-se necessário perceber que além dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo envolvidos no processo de leitura deve-se esforçar para promover interação, integração e cooperação entre indivíduos e suas culturas, partilhar experiências, construir diálogos para refazer significados (Mendes, 2008).

Isto significa que realizar atividades de leitura em LE pressupõe um respeito àquilo que o leitor já possui armazenado sobre sua realidade – o que necessariamente se dá pelo conhecimento de uma língua primeira, a LM – e ainda um respeito ao diálogo entre culturas, representações e realidades que se traz à tona a partir da língua do outro, do estrangeiro (Mendes, 2008).

3. Conhecimento Prévio: Cultura do Aprendiz e Leitura

Ao aprender uma outra língua, a LE, o aluno se expõe a um processo de conhecimento de outra cultura, de outras formas de representar a realidade, de diálogo com aquilo que ele, de fato, ainda não conhece. Isso significa que o processo de aprender língua estrangeira é cheio de conflitos em que o aprendiz precisa aprender a ressignificar aquilo que já conhece sobre sua própria língua e sua própria cultura.

Falou-se aqui que o processo de leitura deve ser visto como uma interação entre leitor e autor por meio de um texto e da língua que ali é apresentada. Ao compreender-se a leitura como um processo de diálogo e construção de sentidos baseados no texto, seria impossível conceber o ensino desta como uma mera decodificação linguística, pois ali se envolve uma negociação de sentidos e a (re)construção de significados.

Há sentidos presentes na construção da vida social e cultural do leitor que devem ser utilizados no momento da leitura e não se pode negar o fato de que esses já foram construídos em sua LM. Assim, utilizar esses conhecimentos na construção de habilidade de leitura em LE é primar por práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (Mendes, 2008), priorizando a história de vida do aprendiz e sua cultura para a construção de novos significados que reforcem os seus posicionamentos e o façam ser de fato quem ele é.

Mendes (2008) fala sobre a necessidade de se priorizar, em salas de aula de LM ou LE, uma abordagem de ensino em que se evidencie um diálogo entre o mundo que vemos a nossa volta com um novo mundo, diferente, com outra cultura, outros modos de agir, de pensar. E ainda, em que se possibilite a construção de um espaço onde se possa edificar saberes e experiências partilhados, conjuntos, renovados, ressignificados (Mendes, 2008).

É o que deve acontecer no contexto de ensino de LE: uma aproximação entre duas línguas nas quais reflete-se cultura, saberes, experiências. Isto quer dizer que não se deve perceber leitura fora do contexto de aprendizagem de língua e construção de conhecimentos mais amplos. Pedrosa e Oliveira (2010) afirmam que:

(...) é incontornável o fato de que qualquer aproximação de uma língua estrangeira se faz a partir da língua materna porque nela se encontram os saberes herdados e aprendidos que tornam significativa a enunciação porque ela se dá a partir do repetível que é a base do processo interpretativo (Pedrosa; Oliveira, 2010: 217).

Durante a leitura, ocorre certamente um processo de interação entre LM e LE reforçando o fato de que há uma relação forte entre línguas para construção de novos significados. Toda a carga de conhecimento sobre língua, e com ela, conhecimentos históricos, culturais, sociais, locais são trazidos à tona e são postos em meio à interpretação de textos em LE. O professor deve estar consciente disso para potencializar ainda mais a construção de novas interpretações, de novas pontes e de novos diálogos.

Mendes (2008) ainda afirma que no processo de ensino e aprendizagem de línguas – no qual insere-se o ensino e a realização de atividades de leitura/letramento – deve-se ver língua e cultura como dois pontos que se misturam na

construção de sentidos. Para a autora:

(...) através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças, a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela interseção das experiências de professores e aprendizes, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta de um lugar no qual (con)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas. (Mendes, 2008: 73)

Ou seja, há e deve haver uma relação constante entre LM e LE em que ambas se auxiliam na construção de novos conhecimentos e na criação da capacidade reflexiva dos aprendizes. Aprendizes devem ser incentivados a expressarem suas formas de ver a realidade para que possam reconstruir significados. Fazer isso em língua materna, previamente à construção de sentenças em língua estrangeira, pode levar o aprendiz a sentir-se mais confortável na interação com a língua diferente, a língua do outro. Nuttal (1996 apud Nazary, 2008) afirma que:

(...) a inabilidade de se expressarem na língua alvo necessariamente limita tanto o tipo quanto a qualidade das respostas dadas pelos estudantes. É bem possível que alunos aos quais permite-se usar a língua materna na resposta a atividades serão capazes de explorar o texto de forma mais precisa e completa do que aqueles que se mantêm restritos a respostas na língua alvo. (Nuttal, 1996:197 apud Nazary, 2008)⁵

O fato é que em processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, há duas línguas que coexistem e nenhuma delas deve ser minoritária ou subordinada à outra. No processo de diálogo e de ativação de esquemas mentais, novas representações são construídas e novas visões de mundo podem ser compartilhadas com um número maior de pessoas. Pode-se dizer que desconsiderar o que o aluno já tem armazenado sobre sua própria língua o leva a ter um menor grau de desenvolvimento de reflexão em LE porque ele é impedido de construir significados do mundo em que vive e fica restrito ao desenvolvimento da forma linguística e da sua estrutura, o que constitui somente um dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de leitura. Além disso, fazer com que o aluno sintam-se confortável com a sua própria língua é um fator fundamental para o respeito à sua cultura pessoal e aos seus posicionamentos.

4. Esquemas de Conhecimento e a Construção de Sentidos Textuais

A partir da explanação, reitera-se aqui que há uma interação forte entre o que o leitor conhece com o que ele encontra como informação num texto em LE. Há um choque de informações que demanda a ativação de processos cognitivos em que vários conhecimentos interagem entre si e são reconstruídos e remodelados na mente do leitor (Dijk, 2002; 1983; Beaugrande; Dressler, 1981). Conforme discute-se na seção 1 deste trabalho, essa ativação de conceitos se dá através de esquemas mentais, os quais fornecem bases importantes para que o leitor interprete um texto a partir da sua visão de mundo.

Na visão de Beaugrande e Dressler (1981), esquemas são padrões globais de eventos e estados na ordem de sequências ligadas por proximidade ou causalidade. São eles que permitem a construção de um mundo textual em que se pode estabelecer um sentido global para o texto partindo-se dos conhecimentos que o leitor já tem sobre a realidade em que ele se insere. Ou seja, pode-se dizer que o sentido do texto é construído a partir do conhecimento linguístico e textual ali apresentado em interação com o conhecimento de mundo armazenado pelo leitor nos ditos esquemas mentais.

Conceitos ativados em esquemas mentais vão aos poucos se encaixando e se alterando na construção da compreensão tanto em LM quanto em LE. Assim, ativações de esquemas organizam-se para formar uma macroestrutura textual que possibilita a construção de sentidos e (re)ordena os conhecimentos do leitor com relação ao texto (Djik, 2002; 1979; 1983).

⁵ Tradução minha.

Para que um mundo textual (Beaugrande; Dressler, 1981) seja construído dando sentidos para a manifestação linguística é necessário que o leitor estabeleça uma série de probabilidades de acordo com os conhecimentos dos usuários da língua, os quais não são estanques ou clivados de forma igualitária para todos os usuários. É na ativação dos esquemas mentais que essas probabilidades são estabelecidas e a coerência de um texto é construída (Koch, 2002; Beaugrande & Dressler, 1981). Isso acontece porque o conhecimento não é armazenado separadamente, mas em pedaços, (ou fatias de informação, os chunks (Kleiman 2002) e assim receptores e produtores podem usar padrões globais para estabelecimento de sentidos comuns para um determinado texto (Djik, 1983).

Deve-se refletir-se aqui sobre o fato de que ao pensar na ativação de esquemas, espera-se que os leitores combinem suas experiências prévias com o texto que estão lendo (Gilakjani; Ahmadi, 2011). Já que cada leitor tem um conhecimento diferente e próprio armazenado, a leitura e discussão que se faz do texto, deve ser específica à cultura do aprendiz, e nesse caso cultura e língua, em conjunto, fazem com que significados sejam extraídos do texto e sentidos sejam (re)construídos. Ainda por meio dos esquemas mentais ativados pelo leitor é possível realizar inferências e hipóteses importantes na compreensão de textos em LE. Ao deparar-se com determinadas palavras no texto, os esquemas ativados auxiliam o leitor a estabelecer hipóteses interpretativas que guiam seu ato de leitura e o levam a estabelecer estratégias⁶ diversas para confirmá-las ou refutá-las. É o que acontece, por exemplo, quando o leitor percebe as palavras mais conhecidas em LE, e as prioriza no estabelecimento de sentidos textuais. Ao selecionar tais palavras o leitor realiza um processo de interação com o texto negociando sentidos e utilizando-as como formas de concentrar sentidos textuais.

Nesse sentido, os esquemas aparecem como um fator importante na interpretação textual em LE: por meio da sua ativação, o conhecimento do leitor é mantido numa formatação on line (Djik, 2002) em que todas as estruturas cognitivas que ele já possui sobre o assunto do texto, sua organização textual e linguística vão aos poucos interagindo com os sentidos que surgem da interação entre palavras. Ainda ao considerar a ativação dos esquemas mentais e, a partir disso, a relação constante entre LM e LE que se dá durante o processo de leitura nas salas de aulas de línguas, percebe-se que aprendizes podem criar estratégias de interação com a língua que lhes são próprias e construir pontes de informação linguística mais eficazes, fazendo com que o processo de desenvolvimento em LE seja facilitado.

Como exemplo em que a ativação de esquemas mentais auxilia na produção de leitura, poderia se pensar em um estudante de medicina que procura aprender uma língua estrangeira. Ao fornecer a ele um texto sobre a sua área de estudo é muito possível que ele consiga compreender ao menos algumas palavras ali apresentadas. Isso não significa que seu nível de conhecimento em LE seja maior do que o de um aluno de direito que não tenha tido o mesmo resultado. Isso significa que o aluno tem esquemas mentais em áreas específicas e formados na sua própria LM que o auxilia a entender o texto, o que o estudante de direito não tem.

A partir desse exemplo, é possível então perceber que a ativação de esquemas mentais no processo de leitura ajuda o leitor a construir sentidos para o texto lido e que tal processo não necessariamente foi realizado em LE. Ele foi previamente construído em LM e está armazenado naquilo que o leitor já sabe sobre as suas próprias experiências de mundo. Tais experiências não podem ser desconsideradas na sala de aula de ensino de línguas e durante as aulas de compreensão de leitura.

5. A Leitura Em Le e as Formas de Interpretar o Mundo

Considerando a necessidade de se aliar LM e LE para a construção da reflexão, crítica, pensamento do aprendiz, discute-se agora a necessidade de auxiliar o leitor a construir estratégias de leitura pelas quais seja capaz de realizar ligações importantes entre os seus conhecimentos em LM e os conhecimentos proporcionados por uma LE.

Entende-se por estratégias “ações controladas que regulam a atividade das pessoas, atitudes que permitem avaliar,

⁶ Estratégias são escolhas que o leitor faz cognitivamente para produzir ou entender estruturas gramaticais, semânticas e pragmáticas. (Djik, 1983) Ou seja, é um comportamento consciente controlado por um objetivo.

selecionar, persistir ou abandonar determinadas ações para alcançar uma determinada meta” (Solé, 1998). Essas estratégias não são inatas, ao contrário, elas precisam ser ensinadas ao leitor. É um tipo de conhecimento metacognitivo em que se aprende a utilizar o conhecimento prévio (conhecimento linguístico, textual e de mundo) para realizar inferências sobre um determinado texto e dialogar com ele, não aceitando tudo o que está ali exposto como verdades inquestionáveis.

Freire (1983) afirma que a compreensão de um texto que deve ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção da relação entre o texto e contexto vivido pelo aprendiz. Dessa maneira, deve-se dizer aqui que as ligações entre texto e contexto podem e devem ser realizadas entre LM e LE, pois é na sua língua primária que o aprendiz aprendeu a ler a sua realidade. Isso porque língua não é apenas código, mas é também tudo aquilo que perpassa a construção de conhecimentos de sociedade, cultura, realidade. No estabelecimento dessa ponte entre duas línguas, o aprendiz pode aprender a construir suas estratégias de leitura em LE de forma mais eficaz e mais reflexiva.

Deve-se lembrar que o leitor utiliza alguns indicadores textuais (como título, léxico mais conhecido, sublinhados, destaques e organização do texto) para realizar previsões sobre o conteúdo ali apresentado. A construção de hipóteses e previsões é uma estratégia de leitura que deve ser ensinada desde as primeiras aulas de leitura em LE. Isso porque elas auxiliam a manter os objetivos da leitura ativos e a procurar informações relevantes no texto tanto para refutá-las quanto para confirmá-las. Solé (1998) afirma que:

(...) mediante as previsões aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 27).

Assim, o estabelecimento dessas previsões, que podem ser realizadas em LM pelos aprendizes para que se sintam mais confortáveis na interação com a língua, principalmente em aulas de leitores iniciantes, ajuda o leitor a manter o objetivo da sua leitura ativo e o leva a construir um diálogo mais eficaz com o texto lido. Ainda, deve-se admitir que o levantamento de hipóteses em língua materna pode ser utilizado pelo professor como forma de comparação entre línguas para demonstrar diferenças estruturais e auxiliar o leitor a construir novas estruturas na língua alvo que o levem a aumentar sua proficiência linguística assim como sua competência pragmática.

Considera-se, também, que confirmar ou refutar essas hipóteses podem auxiliar o leitor a perceber a enunciação completa ou ainda, a entender leitura como prática enunciativa, onde intenções, interesses e objetivos também devem ser lidos e compreendidos. A construção das estratégias de leitura envolve necessariamente uma compreensão da formação discursiva em que um texto se insere, e, ainda, um exercício de reflexão efetiva sobre o texto em confronto com a cultura do aprendiz.

Formar leitores de LE, nesse sentido, é ajudá-los a serem autônomos perante a leitura, capazes de aprender algo a partir da leitura dos textos confrontando os conhecimentos da página ao seu próprio acervo pessoal (Solé, 1998; Kleiman, 2002). Ensinar estratégias para essa leitura em que se envolva o diálogo entre duas línguas, LM e LE, e com elas as culturas, comportamentos, reflexões, contribui para que os alunos sejam capacitados a aprender a aprender. E também a compreender a quantidade e a diversidade de informações que podem obter a partir do conhecimento e da proficiência em LE.

Pedroso e Oliveira (2010), ao discorrer sobre a necessidade da leitura em LE baseada nas enunciações vivas da realidade do aprendiz, afirmam que há sentidos possíveis atribuíveis a um texto em LE que tem significados diferentes daqueles presentes nas histórias de leituras do leitor. O professor, em seu papel de mediar a aprendizagem das estratégias de leitura, deve estar atento a isso a fim de potencializar as múltiplas interpretações que dali podem surgir. Para os autores não é possível trabalhar com interpretação sem que se instaure a visão relacional em que toda a carga de conhecimentos do leitor é usada no ato da leitura, inclusive as ideologias.

O que se quer destacar aqui é que a relação entre LM e LE auxilia em grande parte a forma pela qual o leitor interage com um texto nos seguintes sentidos:

- a) A ativação dos esquemas mentais do leitor faz com que o aprendiz construa sentidos, encontre significados, forneça ao texto sentidos globais (Djik, 2002) durante a construção do processo de leitura.
- b) A relação que se estabelece entre língua e cultura (Mendes, 2008) - partindo-se do pressuposto de que ambas não se separam – leva o aprendiz a construir um diálogo com o texto respeitando suas próprias formas de enxergar a realidade, sem assumir os sentidos do texto como verdades inquestionáveis.
- c) O entendimento do texto como manifestação linguística inserida em uma determinada comunidade, leva o leitor a aprender que ler um texto é compreender uma outra forma de perceber a realidade inserida em práticas sociais, histórias de vida, conhecimentos diversos de mundo (Pedroso; Oliveira, 2010). Nesse sentido, ele deve ser capacitado a expandir suas fronteiras de pensamento e reflexão por meio da leitura (Freire, 1983) e a entrar em novos territórios sem, necessariamente, sair da sala de aula.
- d) A compreensão de que o texto não deve ser aceito de forma passiva e que para ele cria-se estratégias próprias de compreensão (Solé, 1998) com base nos conhecimentos prévios, faz com que o leitor relacione-se com o texto numa visão interacional que envolve minimamente três elementos: a aprendizagem da LE, a (re)significação da LM e a (re)organização de seus conhecimentos de mundo e cultura, dilatando suas formas de (re)construir e compreender a realidade.

Considerações Finais

A partir da discussão exposta nesse artigo, procura-se conceber o processo de leitura em língua estrangeira como uma forma de dialogar com o autor por meio das palavras escritas em um texto. Nessa interação, uma relação dialógica constante é iniciada e o leitor utiliza toda uma carga de conhecimentos prévios para estabelecer sentido para o texto.

Procura-se destacar aqui que língua e cultura não são entidades separadas e, portanto, é impossível conceber leitura sem que haja uma relação extralinguística entre a cultura do aprendiz e a cultura trazida pela língua alvo. Essa relação entre língua e cultura torna-se crucial para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos aprendizes, porque é ali que ele aprende a respeitar outras formas de perceber a realidade e outras maneiras de construir visões de mundo.

Demonstra-se também, a partir da discussão exposta, a forma como a ativação dos esquemas mentais do leitor o auxiliam na construção da compreensão textual. Tais esquemas já foram formados pela interação estabelecida na aprendizagem da LM, e podem certamente ser utilizados na leitura em LE para ajudá-los a construir sentidos e a refletir sobre tais sentidos, reorganizando suas formas de percepção, compreensão e visualização de diferentes realidades.

Intenciona-se ainda chamar a atenção de professores de LE para o fato de que a utilização da LM em aulas de leitura podem auxiliar no desenvolvimento do letramento crítico do aprendiz, uma vez que o deixa mais confortável para estabelecer pontes e fazer reflexões diversas que extrapolam o conhecimento das estruturas linguísticas, das organizações textuais e da compreensão gramatical do código. Isso quer dizer que professores podem e devem libertar-se da falsa ideia de que a utilização da LM em aulas de LE atrapalha o bom desenvolvimento e evolução das capacidades linguísticas do aprendiz. No respeito à existência de duas línguas que co-existem em sala de aula e, nenhuma delas, é de forma alguma minoritária, torna-se possível construir uma relação amistosa entre língua, cultura, construção de conhecimentos na qual conflitos podem ser negociados em favor de um conhecimento mais sólido e amplo.

Referências Bibliográficas

Beaugrande, r. de & Dressler, W. U. (1981) *Introduction to text linguistics*. Londres, New York: Longman.

Cavalcanti, M. do C. (1989) *Interação leitor-texto. Aspectos de interpretação pragmática* Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Dijk, T. A. V. (2002). *Cognição, discurso e interação*. 4ª. Ed – São Paulo: Contexto. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch.

Ferrer, V. (2005) *The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge*. Disponível em: http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf

Freire, P. (1983). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados. Cortez.
Gilakjani, A. P.; Ahmadi, S. M.. (2011) *The Relationship between L2 Reading Comprehension and Schema Theory: A Matter of Text Familiarity*. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 1, No. 2, June.

Kleiman, A. (2002) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8a. edição - Campinas, SP: Pontes.

Mendes, E.; Castro, M. L. S. (orgs). (2008) *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes.

Nazary, M. (2008) *The role of L1 in L2 acquisition: attitudes of iranian university students*. Novitas-ROYAL, Vol.: 2 (2), 138-153.

Oliveira, L. A. (2010). *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo, Parábola.

Pedroso, S. F.; Oliveira, C. E. de. (2010) *Leitura e interpretação: por uma abordagem discursiva do ensino/aprendizagem de língua espanhola na formação de professores*. In: Barros, S. De; Assis-Peterson, A. A. *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SOLÉ, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6ª Ed. – Porto Alegre: Artmed. Tradução de Cláudia Schilling.

Bibliografias Consultadas

Dijk, T. A. V. (1977) *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman linguistics library. New York, USA.

_____. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Academic press inc, New York.

Kleiman, A. (2004) *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes.

Pereira, L. T. C. (2003) *Leitura de estudo: ler para aprender e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: editora Alínea.

Ullmann, S. (1964) *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. 2ª. Ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian.

Oliveira, L. A. (2008) *Manual de Semântica* Petrópolis, RJ: Vozes.

Kato, M. A. (1999) *O aprendizado da leitura*. 5a. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Silva, K. A. da. (2010) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada vol. 1. Campinas, Pontes editores.